

# Juan Carlos Tedesco y el pensamiento educativo en América Latina



Sebastián Plá

## Resumen

El presente texto es un ensayo crítico a la obra de Juan Carlos Tedesco. Es crítico en cuanto reconoce los grandes aportes de este autor y político al pensamiento educativo latinoamericano, como son ubicar a la justicia social como sentido de la educación, su relevante actuación en la conformación del nuevo discurso pedagógico en la región y su capacidad para estrechar vínculos entre investigación y política educativa. Al mismo tiempo discute las nociones de este autor argentino sobre el nuevo capitalismo y, en especial, su concepción científica de educación que, desde mi punto de vista, corre el riesgo de producir nuevas desigualdades en el sistema educativo. Este ensayo hace un recorrido por la obra de Tedesco y su momento histórico, desde 1976 hasta su muerte en 2017.

### Palabras-claves:

*Juan Carlos Tedesco, pensamiento educativo en América Latina, justicia social, ciencias de la educación.*

## Juan Carlos Tedesco and the Educational Thinking in Latin America

### Abstract

The present text is a critical essay to the work of Juan Carlos Tedesco. Here, I recognize the great contributions of this author to Latin American educational thinking, such as the role of social justice, the new meanings of education and its relevant role in shaping the new pedagogical discourse in the region. At the same time, he discusses the notions about the new capitalism and his scientific conception of education that produces new inequalities in the educational system, especially the hierarchical distance between experts in education and teachers. For this, I analyze the work of Tedesco and its historical moment, from 1976 until his death in 2017.

### Keywords

*Juan Carlos Tedesco, Latin American educational thinking, educational policies, educational research.*

## Introducción

La segunda mitad del siglo XX atestiguó una profunda ruptura en el discurso pedagógico latinoamericano. El núcleo de la transformación fue el abandono de su larga tradición filosófica para pensar los temas educativos y la llegada de las ciencias de la educación, basadas en potentes metodologías de la investigación social. Las causas que produjeron el quiebre son varias e intrincadas, al igual que sus resultados. Analizarlas, implica tener en cuenta la dimensión histórica de los procesos de cambios políticos, científico y social; las disputas epistemológicas entre la pedagogía y las ciencias de la educación; las nuevas concepciones de política pública y su relación con los datos empíricos como base para la toma de decisiones; y la voluntad de individuos y colectividades para ir creando espacios institucionales dominados por un gremio particular, entre otros aspectos. Este grupo, principal responsable de la ruptura en el discurso pedagógico y al que denomino aquí expertos en educación, es un grupo de especialistas que poseen conocimientos teóricos y técnicos hiperespecializados, que creó espacios dentro y en torno a los organismos internacionales y a las instituciones nacionales durante los últimos cuarenta años, para estrechar vínculos entre la investigación educativa y las políticas públicas o, en palabras más de corte foucaultiano, para crear un nuevo espacio de saber/poder. Estos expertos no deben ser confundidos con quienes son comúnmente designados como intelectuales latinoamericanos, es decir, artistas o humanistas independientes o relativamente autónomos (Mansilla, 2003), sino que hay que identificarlos con grupos de especialistas, provenientes muchos de ellos de las ciencias sociales, que configuran y en algunos casos administran, las políticas públicas, específicamente a las educativas. Este colectivo, a diferencia de los intelectuales, no tienden a poseer una amplia cultura humanista, sino un refinado y poderoso conocimiento técnico (*expertise*).

Hay variadas formas de estudiar el proceso de ruptura histórica en el discurso educativo en América Latina. Quizá la más prolífica sea la educación comparada (Gutiérrez Serrano, 2012; Palamidessi, Suasnabar y Gorostiaga, 2012; Schriewer, 2002; entre otros). Sin embargo, en esta ocasión, quiero tomar otro camino y aprovechar el homenaje que se realizó en honor a Juan Carlos Tedesco en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, tras su lamentable fallecimiento el 8 de mayo de 2017, para alcanzar un objetivo doble: reconocer la obra de este muy importante autor y político argentino, y estudiar el proceso de conformación de los expertos en educación en América Latina durante la segunda mitad del siglo XX. Dado que Juan Carlos Tedesco fue uno de los grandes impulsores a escala regional de la conformación del grupo de expertos en educación y, al mismo tiempo, fue configurado por dicho proceso histórico, la situación es ideal para estudiar la conjunción entre un fenómeno amplio y el trabajo político y académico de un individuo.

Lo que haré aquí, en el presente texto, es un ejercicio de personalización/despersonalización de Tedesco en cuanto autor y político del ámbito educativo. Reconoceré su individualidad –y genialidad–, por lo que ubicaré como uno de los representantes más icónicos del cambio en el discurso educativo en el último tercio del siglo XX y la primera década del XXI en América Latina. A partir de ahí, trataré de responder aquí qué del momento histórico está en el pensamiento de Tedesco y cómo Tedesco ayudó a moldear su momento histórico, por lo menos en el ámbito educativo. Por otro lado, me parece importante explicitar un problema metodológico que no resolveré, pero que subyace en mi interpretación: el hecho de que yo también pertenezco al amplio gremio de la investigación educativa, por lo que de una u otra manera estoy dentro del fenómeno social observado. En este sentido, soy un claro deudor de la obra de Tedesco y otros tantos investigadores latinoamericanos, lo que no implica dejar a un lado la mirada crítica. Por ejemplo, reconozco el valor del conocimiento científico producido por los expertos en educación y lamento, a la vez, el mecanismo mediante

el cual nuestro cenáculo, en busca de una especificidad cognitiva que otorgue poder, ha hurtado al docente la legitimidad de su propia práctica y, sobre todo, la legitimidad de su voz. Esto último, puede verse con claridad en los institutos nacionales o regionales de evaluación de la calidad educativa, donde los expertos, y no los docentes, definen que es lo bueno y lo malo en los sistemas educativos. Este fenómeno desborda, por mucho, a la propia figura de Tedesco.

Organicé el texto en tres grandes apartados. Cada uno de ellos se compone de la interrelación de una o más obras de Juan Carlos Tedesco, con un momento histórico específico y con un concepto o idea general de procedencia pedagógica o historiográfica. Mi historia comienza en los años ochenta, a pesar de tener claridad en que el trabajo de este autor argentino data de finales de los años sesenta, en especial con la publicación de *Educación y sociedad en la Argentina, 1880-1900* en 1970, donde para algunos autores, es el primer gran uso de los marcos gramscianos para el estudio de la realidad educativa en la región latinoamericana (Gómez, 2016). En dado caso, si me viera obligado a buscar una fecha inicial de mi narración, lo haría en 1976, cuando Tedesco ingresó a la Unesco. Este dato no es menor, pues define el locus de enunciación de toda la obra tedescana. Pero mi intención no es cronológica, sino interpretativa. Por eso, expongo en el primer apartado los años ochenta y lo vinculo a los trabajos de Tedesco en el *Proyecto Principal de Educación para América Latina* y con la lucha por la síntesis pedagógica, que promovió junto a colegas como Germán Rama y Ricardo Nassif. En este apartado trato de reflexionar sobre las condiciones de posibilidad que favorecieron la expansión hegemónica de su pensamiento por toda la región. En el segundo apartado, me concentro en los años noventa, caracterizados por la relevancia de Tedesco en las reformas educativas de la región y por la transformación significativa del discurso educativo que produjo. De ese momento son los textos de *El nuevo pacto educativo* y *Educación en la sociedad del conocimiento*, que se imbrican con otros textos producidos por los organismos internacionales en la región latinoamericana, como *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* de la Cepal y la Unesco. El tercer apartado se centra en la relación entre educación, justicia social y desigualdad en el nuevo capitalismo que estudia Tedesco en el libro de *Educación y Justicia social*. Cierro el ensayo con algunas conclusiones tentativas, más con la intención de seguir con las discusiones que abre la obra de este político y autor latinoamericano, que por dar por concluida la polémica.

## 1. En tierra devastada

La primera hipótesis sobre la obra de Tedesco se basa en el momento histórico que le tocó vivir. Utilizando una metáfora agrícola podría decir que el trabajo de Tedesco se sembró en tierra devastada por las dictaduras militares de los años setenta, se regó y fertilizó con las reformas neoliberales a la educación en los años ochenta, pero sobre todo durante la década de los noventa, y cosechó sus productos con el asentamiento de la investigación educativa como núcleo de las políticas públicas destinadas a la educación en el siglo XXI. Esto implica que una condición de posibilidad para el desarrollo del pensamiento educativo de Tedesco y de sus contemporáneos, como Germán Rama, fue posible gracias a las dictaduras militares, por un lado, y a los organismos internacionales, por otro. Esta afirmación requiere explicarse un poco más para evitar que las filias y las fobias hacia este autor argentino lleguen con prontitud a falsas conclusiones.

La década de los setenta en el Cono Sur fue, por lo menos, oscura, por no decir trágica y sanguinaria. Las dictaduras militares que asolaron la región dejaron una estela de cadáveres, desaparecidos y exiliados que marcarían, y todavía inscriben, las relaciones sociales de las dos siguientes décadas en la región. En Argentina sola, hubo más

de treinta mil desaparecidos y Chile dejó, por ejemplo en educación, una estructura jurídica que ha sido muy difícil dismantelar. Pero las criminales dictaduras no solo asesinaron personas, también destruyeron la economía de sus países, exiliaron a miles de familias, saquearon las universidades y persiguieron ideas de muy diversos órdenes. Estos hechos, resumidos aquí de manera grosera, produjeron, a mi parecer, una ruptura violenta en el discurso educativo latinoamericano mucho más importante de lo que se acostumbra a pensar, por lo que sería erróneo calificar a este periodo como simple interregno dentro de una línea continua de evolución. La ruptura consistió en la eliminación violenta de la pedagogía crítica, en la erradicación de toda posición de izquierda independientemente de su procedencia marxista o trotskista y de toda pedagogía popular. Esto implica que, al retorno de la democracia, cuando se sentaron a discutir las nuevas políticas educativas, muchas sillas se encontraban vacías.

Es cierto que las dictaduras no fomentaron la investigación educativa –ni ningún tipo de trabajo que promoviera el saber social, pues más bien espolpearon la muerte y el despojo–, por lo que tampoco facilitó los trabajos lúcidos, científicos y de vanguardia que defendían los nuevos investigadores, como el caso de Tedesco. Pero a diferencia de la pedagogía crítica, esta nueva ciencia de la educación, con una idea en la que la información, la técnica y la racionalidad científica serían capaces de corregir los grandes problemas nacionales, no fue perseguida con la bayoneta, sino reacomodada en organismos internacionales, como la Unesco. Nombro a este proceso reacomodo, porque es un hecho que el nuevo trabajo educativo era anterior a las dictaduras militares y que encuentra hilos históricos en el cambio epistemológico de las ciencias de la educación en Europa, especialmente en Francia, y con hilos estadounidenses, a través de la Alianza por el Progreso y la primera expansión de los estudios del currículum de Ralph Tyler e Hilda Taba (Díaz Barriga y García Garduño, 2014). Pero más allá de la propia historia del pensamiento pedagógico en la región, sobre el que volveré en seguida, lo que quiero dejar claro aquí, es que los años ochenta, momento en que el pensamiento de Tedesco comienza a cobrar relevancia regional, está marcado en primer lugar por una desaparición casi total de la pedagogía crítica, opuesta tanto a las dictaduras, como antagónica al pensamiento del propio Tedesco. Casi total, porque hubo espacios diversos de resistencia dentro y fuera de las fronteras nacionales (Suasnábar, 2016). Esto no significa, de ninguna manera, que Tedesco haya apoyado las dictaduras militares o que estas lo hayan apoyado a él, sino que había una tierra devastada que fue propicia para el crecimiento de las nuevas ciencias de la educación.

Pero hay otras condiciones de posibilidad que nos permiten comprender un poco más el pensamiento de Tedesco y de su época. Estas tienen que ver directamente con el pensamiento pedagógico latinoamericano. Los años ochenta, como resultado de la violencia de estado y el retorno a la democracia, buscaron una especie de síntesis pedagógica en la que se rechazó al desarrollismo como teoría exógena que limita el progreso de la región, simultáneamente que expulsó de los organismos internacionales a académicos y funcionarios que defendían la teoría de la dependencia. Es decir, en los años ochenta los propios organismos internacionales de la región, como la Cepal y la Unesco, pierden en parte su especificidad geográfica y política y comienzan a asemejarse cada vez más a los de otras partes del mundo. Estos cambios conceptuales –y políticos– en los organismos internacionales pueden analizarse en los trabajos de Tedesco y sus colegas en el libro *El sistema educativo en América Latina* de 1984. En específico, me parece que el texto de Ricardo Nassif es muy explícito al respecto.

En el texto de Nassif se expone la historia de la pedagogía de los años sesenta y setenta en la región de manera dicotómica:<sup>1</sup> por un lado las teorías del desarrollo y por otro las teorías de la dependencia y la liberación, esta última con sus propias antinomias. La diferencia entre ambas radicaba en la interpretación de marcos de referencia más amplios, en especial la conceptualización del modelo de desarrollo que se quería seguir.

1. Las ideas expuestas en las siguientes páginas están trabajadas a mayor profundidad en mi libro de próxima publicación: *Calidad educativa. Historia de una política para la desigualdad* (2018).

Para los primeros el modelo era el de los países hegemónicos, por lo que las naciones subdesarrolladas estarían en un estado de carencia permanente. Este posicionamiento trae consigo la contradicción de que al copiar un camino impuesto por otros impide la realización de proyectos históricos propios o de desarrollos autónomos. El resultado es, por tanto, su opuesto, la dependencia.

Pedagógicamente hablando, no es lo mismo montar la teoría y la práctica educativas sobre la idea de “subdesarrollo” –como la expresión de un estadio superable en una línea recta, en cuyo extremo se encuentre el “desarrollo” que trabajar con la noción de “dependencia”, en tanto manifestación histórica concreta del subdesarrollo de los países “periféricos”. (Nassif, 1984: 54)

Ergo, las pedagogías surgidas desde la conceptualización de la dependencia promueven su superación o más correctamente, la liberación. Los otros, buscan la aplicación de los modelos exógenos.

La dualidad de Nassif se complejiza incluyendo dos pedagogías más: las conservadoras que miran el pasado como punto de referencia y las autoritarias, surgidas bajo los gobiernos militares de los años setenta. Sin embargo, las que reciben mayor atención siguen siendo las desarrollistas y las liberadoras por ser las más potentes en la práctica y en las formulaciones teóricas. Pero también porque en una especie de dialéctica soterrada el autor las maneja como opuestos que permitirán formular una síntesis, cuya representación estará a cargo de este mismo grupo de expertos, cuando desarrollaron el *Proyecto Principal de Educación para América Latina* de 1980 y cuando, posteriormente, se tornen responsables a diferentes niveles de las reformas de la siguiente década.

El argumento de Nassif afirmaba que en 1984 los resultados educativos en América Latina de los veinte años anteriores solo permitían tomar una posición crítica. Sin embargo, continuaba este autor, la pedagogía latinoamericana también se encontraba en crisis. La pedagogía perdió su especificidad ante el embate de dos frentes: la visión socioeconómica del desarrollismo y la visión filosófica del antipositivismo, que en términos actuales podría interpretarse como posestructuralismo. Para Nassif los dos cometen faltas importantes, como un distanciamiento entre la teoría y la práctica y una incapacidad de comprender los contextos particulares de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ninguna, además, consigue el cambio educativo. Pero también –seguía Nassif– es cierto que no hay posibilidad de cambio sin un proyecto nacional fuerte, donde los aspectos sociológicos y económicos son indispensables para comprender la realidad, y las filosofías o utopías de gran alcance que impulsen la transformación. No hay, parecería concluir, posibilidad de cambio educativo sin pedagogía crítica y sin desarrollismo y planificación. La síntesis, la nueva pedagogía de los organismos regionales, debía considerar la perspectiva global de los cambios; que el hecho educativo no es un hecho social aislado de la economía, la política y la cultura; que hay procesos pedagógicos alternativos capaces de obrar fuera de los controles de los sectores más retrógrados de la sociedad; que la simple doctrina pedagógica innovadora no acarrea en automático el cambio; y que cada contexto particular determina en gran medida la potencialidad innovadora o no de una práctica educativa (Nassif, 1984: 95-98).

Infortunadamente, la síntesis no sucedió como se planteó en ese momento. Los proyectos para América Latina no abandonaron la planificación central ni el desarrollismo, lo que hicieron fue incluir los términos y ciertas prácticas de aula provenientes de la pedagogía crítica en sus propuestas: una relación más horizontal entre alumnos y profesores y un trabajo cercano entre escuela y comunidad, entre otras. Pero eso no se explica solamente con el futuro del *Proyecto Principal*, como veremos más adelante, sino por el pasado, es decir, por el combate frontal armado, económico e ideológico que atacó a la teoría crítica en toda la región. Esto lleva a pensar que el descenso de su

influencia a inicios de la década de los años ochenta, al contrario de lo que piensa Nassif, no se debió a la debilidad de su teoría, sino que la militarización de la región censuró, exilió, torturó y encarceló a muchos autores del pensamiento de izquierda de la región.

Resumiendo. El pensamiento de Tedesco y de su grupo de colaboradores, como Ricardo Nassif y Germán Rama, siempre vinculado a la Unesco, encontró tierra fértil en su momento histórico particular. Primero porque los propios organismos internacionales de la región fueron, en cierta medida, un refugio frente a la violencia de estado, en segundo lugar, porque esa violencia de estado redujo notablemente la presencia de la pedagogía crítica radical, lo que descartó buena parte de la oposición a un posicionamiento más moderado como el de Tedesco y, finalmente, porque las grandes teorías desarrollistas y de la dependencia, se encontraban debilitadas y había que renovarlas o sustituirlas por nuevas formas de pensar la educación.

## 2. El nuevo discurso educativo

A pesar de que el pensamiento de Tedesco, como funcionario de la Unesco, se caracterizó por la búsqueda de consenso, no podemos limitar su pensamiento educativo al adjetivo de sincrético o, en su caso, señalarlo como producto de una relación dialéctica en un determinado momento histórico. Como mencioné en el apartado anterior, el pensamiento educativo de los años ochenta propuso una síntesis que no se produjo. El resultado fue, más bien, un proceso de imbricación en el que ciertas teorías de planificación continúan, ahora bajo principios de descentralización educativa, que reactualizan la impronta mesiánica del educacionismo o discurso político que sostiene que la educación es la solución a todos los problemas políticos, económicos y sociales de una población (Pérez Rocha, 1983), y que se imbrica con el uso de adjetivos e ideas pedagógicas de la escuela nueva europea y la pedagogía crítica. Quizá el concepto que mejor represente esta imbricación sea el de calidad educativa que combina gerencialismo educativo y teorías de justicia social (Plá, 2018). El *Proyecto Principal de Educación para América Latina* de 1980, del cual Tedesco fue en parte responsable de su diseño, incluye como tercer objetivo, la mejora de la calidad educativa. Sin embargo, lo que me interesa resaltar aquí, más allá del contexto discursivo del que este autor argentino formaba parte –con autores como Germán Rama y Cecilia Braslavsky entre otros–, es describir cómo durante la última década del siglo XX Tedesco logró conjuntar la producción de investigaciones educativas para la Unesco y la producción de textos propios que le dan a su pensamiento una impronta muy original.

Hay varias publicaciones que me permiten analizar este periodo. Algunas producidas por los mismos organismos, como el documento cuasi fundacional de las reformas educativas en toda la región *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (Cepal-Unesco, 1992) y otros de autoría de Tedesco, como *El nuevo pacto educativo: educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna* (1995) y *Educación para la sociedad del conocimiento* (2000). En este periodo, Tedesco y buena parte de la investigación educativa y las ciencias sociales, así como la política educativa en su conjunto, aceptó, consciente o inconscientemente, la tesis de Francis Fukuyama del fin de la historia. Es decir, la región obvió el antagonismo ideológico –o se declaró anacrónico a dicho antagonismo– y se dedicó a pensar soluciones educativas dentro de un contexto inevitable: el triunfo del capitalismo o como lo llamará Tedesco, del nuevo capitalismo. Esto genera un proceso interesante: la lucha ya no es contra el “sistema”, sino que se hace dentro del propio sistema, tratando de corregir sus debilidades o problemas más notorios. Como ejemplo, la cuestión de la capacidad de la educación para promover políticas de igualdad o políticas de equidad como parte de la justicia social, tema sobre el que volveré más adelante. Pablo Gentili (2011) llama a este proceso



de buscar cambiar las cosas dentro del mismo sistema de una manera más cruda: una época de cooptación total. Otra característica de este periodo, no sé si proveniente de Jomtien, es la conversión de diferentes prácticas sociales en habilidades cognitivas, lo que permite fijarlas como objeto de aprendizaje. Quizá una de las más notorias, es la relación entre ciudadano democrático y trabajador competitivo. Veamos más a fondo este último ejemplo.

En su libro *El nuevo pacto educativo: educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna* (1995), Tedesco trabaja conjuntamente con la Cepal y la Unesco la idea fuerza de ciudadanía y competitividad. Para Tedesco, la década de los noventa, a partir de la caída del muro de Berlín, vivió una nueva revolución, principalmente en tres rubros: los modos de producción y por tanto las formas de organización del trabajo, más centrados en visiones flexibles del mercado laboral y de nociones polivalentes de la producción contrarias al fordismo y taylorismo jerárquico. En segundo lugar, están las nuevas tecnologías que han modificado las prácticas en el uso del tiempo y el espacio, cambian los intereses, los símbolos y la naturaleza de la comunidad. Por último, la vida política sufre transformaciones importantes al modificarse las formas de identidad y la disolución de las fronteras de diverso tipo, entre ellas las fronteras nacionales.

¿Cuál es el papel de la educación frente a esta nueva realidad?, se pregunta Tedesco. Y responde: si tomamos en cuenta que la información, el conocimiento y las capacidades para producirlo y manejarlo son centrales para la formación de los individuos, es necesario reconocer al conocimiento como la variable más importante de la educación y, desde ahí, hacia los contenidos de enseñanza. Con gran lucidez, Tedesco plantea, siguiendo a Hanna Arendt, el riesgo de separar conocimiento de pensamiento o, lo que es lo mismo, ser presos de nuestro saber hacer sin comprender lo que hacemos. El cómo hacerlo no acepta respuestas categóricas en una sociedad cambiante. Esta sociedad, que no es otra que la del nuevo capitalismo, es la sociedad del conocimiento.

Las grandes transformaciones sociales de los años noventa no solo han cambiado las instituciones productivas, sino que han planteado una seria crisis al modelo tradicional de los sistemas educativos. Para Tedesco la secuenciación del aprendizaje y la estructura del sistema educativo en niveles o jerarquías ya no tiene cabida, porque ya no responde a los nuevos procesos de socialización que viven los jóvenes y los niños. Esta disparidad entre modelo educativo y sociedad contemporánea ha creado una falta de sentido para la educación que acarrea tres consecuencias graves: a. reduce el futuro y las perspectivas de trayectoria individual y social; b. “las dificultades para transmitir el patrimonio cultural del pasado en función de una línea de continuidad histórica con proyección de futuro provocan la tentación del retorno a las visiones fijas y rígidas de las identidades del pasado” (Tedesco, 1995: 53); y c. se fortalece el inmovilismo.

Dentro del problema de sentido de la educación, la sociedad contemporánea en general y el sector industrial y empresarial en particular, han solicitado a la educación la formación de individuos integrales, que tengan capacidad de abstracción, de trabajar en equipo, de pensar sistemáticamente y ser creativos, dispuestos a aprender a lo largo de la vida. Por ejemplo, los futuros egresados de la educación secundaria, si se logra abandonar la tradición de temprana especialización, serán capaces de dominar la lengua, comprender los fundamentos de la ciencia y de las nuevas tecnologías, tener pensamiento crítico, capacidad de analizar problemas y de adaptación a situaciones nuevas, tener sentido de responsabilidad y de disciplina personal, ser curiosos y creativos, tener sentido de competencia y de servicio a la comunidad (Tedesco, 1995: 64). Lo relevante de esto es que tanto el trabajador como el ciudadano requieren las mismas competencias, es decir, la finalidad de la educación y, por tanto, su sentido, se encuentran en el punto nodal de ciudadanía y competitividad (Plá, 2014). Con el paso de los años, el núcleo ciudadanía competitividad será sustituido por ciudadanía y justicia social.

Este periodo de la educación en América Latina, y en el pensamiento de Tedesco, como uno de los grandes pensadores de la educación en la región, será central en la producción de equivalencias cognitivas que naturalizaran al sujeto ideal que debe formar la educación, como alguien competitivo y democrático. Esta equivalencia discursiva, tiene la finalidad de mitigar los antagonismos políticos. Pero también trae otras consecuencias, positivas y negativas, relacionadas con la epistemología del conocimiento educativo, tema complejo y amplio imposible de desarrollar aquí, pero que requiere, aunque sea, de una mención.

Los años noventa del siglo XX, en el ámbito educativo, fueron un momento muy particular en toda América Latina por lo menos por dos aspectos. El primero es una extraordinaria homogeneidad en el tipo de reformas (nuevas leyes de educación, educación secundaria obligatoria, nuevas formas de gestión, reformas curriculares, descentralización, formación y evaluación docente). Esto no implicó, como asevera el neoinstitucionalismo (Meyer y Ramírez, 2010) un isomorfismo total entre los diferentes países, pues las diferencias nacionales son tantas, que el mismo Tedesco (2012) refuta explícitamente las interpretaciones que las catalogan a todas como neoliberales. Lo que produjo dicha homogeneidad, desde mi punto de vista, fue el desarrollo de políticas globales, impulsadas entre otros por Tedesco, que exigió la creación de capacidades locales especializadas para su desarrollo, y que son estas capacidades locales, es decir, los expertos en educación, quienes les darán improntas propias a cada historia nacional. Esto es lo que se puede denominar histéresis (Plá, 2018; Sassen, 2010). En otras palabras, la segunda característica de las reformas educativas de los años noventa del siglo XX, es que en buena medida fue desarrollada por expertos en educación. Estos expertos, como los casos argentinos de Braslavsky e Inés Aguerrondo, iban de lo global a lo nacional y viceversa.

Los años noventa, tanto en la producción de expertos nacionales como internacionales, marcaron el rumbo actual de la producción del saber educativo en la región. El conocimiento legítimo para pensar y actuar en educación, son las ciencias de la educación. Estas ciencias, conformadas por grupos de expertos que realizaron sus estudios en décadas anteriores, serán los responsables de definir qué sí y qué no funciona en las escuelas y en el sistema educativo en su conjunto, a partir de información obtenida bajo rigurosos métodos analíticos. La ciencia y la política quedan abrazadas, produciendo una especie de nueva paradoja educativa: mientras mayor conocimiento científico sobre la educación, menor autonomía docente dentro del aula. Juan Carlos Tedesco es parte de esta paradoja y puede verse en sus textos de investigación generados para la Unesco, como el documento titulado *Situación educativa de América Latina y el Caribe* (Orealc, 1992).

### 3. Justicia social y calidad de la educación

La tercera etapa en que divido mi texto y la obra de Tedesco, es aquella que trata sobre la relación entre educación y justicia social. Aquí ubico el periodo en que fue ministro de educación y autor de un libro que engloba mucho de su pensamiento: *Educación y justicia social en América Latina* (2012) y otro inmediatamente posterior que toca temas muy similares, pero con un tono más prescriptivo: *Educación y desigualdad en América Latina: agenda post 2015* (2014), aunque hay publicaciones anteriores también relevantes (Tedesco, 2009). Esta etapa está definida, podríamos decir, por el reconocimiento de la justicia social como valor central de la acción de las políticas educativas contemporáneas. Por tanto, los problemas de equidad e igualdad cobran mayor relevancia en las reflexiones de este autor. Esta posición no marca un cambio radical en Tedesco, más bien es una reactualización de un pensamiento de por sí en constante innovación.



El problema de la justicia social y la educación tiene que ver con el tema del sentido de la educación que Tedesco venía trabajando, junto con colegas como Cecilia Braslavsky, ya desde la última década del siglo XX. Retomo el tópico ya avistado en el apartado anterior, pues la pérdida de sentido de la educación, es uno de los ejes de la obra tedescana. La búsqueda de sentido de la educación en América Latina fue precedida por una pérdida del mismo. Las causas son varias y van desde aspectos utilitarios de la educación en los que, por ejemplo, la educación secundaria ya no respondía a las necesidades del nuevo mercado laboral, que los aprendizajes no son útiles para desempeñarse como trabajador o ciudadano en la sociedad del conocimiento, y que la escolarización dejó de garantizar la movilidad social, hasta aspectos más filosóficos vinculados al nuevo capitalismo, y que tiene entre sus principales características, “la pérdida de sentido y la ausencia de perspectivas de largo plazo [...], donde la ruptura con el pasado y la incertidumbre acerca del futuro conducen a una fuerte concentración en el presente” (Tedesco, 2009: 78). A pesar de realizarse en el presente “la educación transmite un patrimonio y prepara para el futuro. Esta sociedad, donde se rompe con el pasado porque todo es permanentemente renovado y donde el futuro es pura incertidumbre, deja a la educación sin puntos de referencia” (Tedesco, 2009: 78).

El problema de la pérdida de sentido de la educación está, entonces, en el presentismo del nuevo capitalismo, no en las condiciones de desigualdad que ese sistema económico produce. Esto no implica que Juan Carlos Tedesco desconozca la injusticia:

No se trata de revivir el viejo debate entre capitalismo y socialismo, sino de asumir que el dilema pasa por una sociedad justa o injusta y cuáles son los grados de injusticia que estamos dispuestos a tolerar. Ese eje divide las opciones y las estrategias de acción y la educación constituye un factor clave en las estrategias para lograr mayores niveles de justicia. (Tedesco, 2009: 84)

Planteado así, se puede interpretar que no es un problema ideológico, sino de justicia o, en otras palabras, no es un problema de si sí o no el nuevo capitalismo, sino de la reducción de la injusticia dentro de él. Podemos discutir qué acciones afirmativas tomar para reducir la injusticia, pero no podemos cuestionar el propio modelo de desigualdad que produce la sociedad injusta.

Esta situación, la búsqueda de la justicia en el nuevo capitalismo de por sí injusto, puede explicarse desde tres miradas distintas: el lugar de enunciación, las teorías de la justicia y las ciencias de la educación. La primera se encuentra en el lugar de enunciación de Juan Carlos Tedesco. Desde su llegada a la Unesco en 1976, este autor y político argentino conjuntó investigación y política para defender una posición de consenso desde un organismo internacional. Los documentos clásicos de la Unesco, como los informes Faure *et al.* (1973) o Delors (1996), así como el reciente *Replantear la educación* (Unesco, 2015), promueven un capitalismo humanista, pero no crean alternativas a este sistema económico. Por tanto, como hombre de organismos internacionales, Tedesco conserva el humanismo de la Unesco, es decir, promueve una educación que responda a las necesidades de sujeto integral y del ciudadano participativo y no exclusivamente a otorgar las cualificaciones que exige el mercado laboral. En este sentido, concibe la educación como un proceso triple que puede ser definido, tomando prestados los conceptos de Gert Biesta (2016), como cualificación, socialización y subjetivación.

Dentro de esta lógica, la idea de justicia social que defiende Tedesco es coherente. Para él, las teorías de la justicia, sean las provenientes de la filosofía política o las que trabajan el tema sobre la redistribución desde la perspectiva económica, se han preocupado poco o nada sobre el problema educativo. La educación, sobre todo la escolarizada, entendida como parte de la redistribución, es vista como una dimensión o criterio sobre las que existen desigualdades e injusticias que es preciso resolver. Sin embargo,

continúa el autor argentino, se le otorga “poca relevancia a su papel para crear las condiciones necesarias del debate público informado y de la adhesión valorativa de los ciudadanos, que requiere la construcción de los consensos propios de la justicia social” (Tedesco, 2012: 19). Esto implica rechazar las visiones instrumentalistas de teorías como la de John Rawls y profundizar en la cuestión desde otras perspectivas, como las teorías de las capacidades de Amartya Sen. Aunque, el uso de los análisis de Sen se enmarca en contextos discursivos más amplios, íntimamente relacionados con los organismos internacionales, como el Banco Mundial, el político porteño no se queda en la dimensión económica y reflexiona sobre la educación y la justicia social desde el plano educativo. Este giro no es menor, pues son pocos los estudiosos que han logrado dar esta vuelta, ya que se quedan en miradas cuantitativas sobre la función de la educación para la movilidad social, sin reflexionar lo que la educación hace para promover el combate a otros tipos de desigualdades. En otras palabras, la pregunta que deja abierta Tedesco es ¿qué hace la escuela, en cuanto escuela, para crear procesos de socialización y posibilidades de subjetivación que reduzcan las desigualdades que asolan en el nuevo capitalismo? Incluso, yo iría más allá, para preguntarme sobre qué tipos de procesos de socialización y subjetivación en la escuela son necesarios para no solo reducir la desigualdad, sino para luchar contra el propio sistema que produce la desigualdad “justa” o “tolerable”.

En el libro *Educación y justicia social en América Latina*, Juan Carlos Tedesco busca la respuesta en la formación ciudadana. Esta formación consiste, retomando a Edgar Morín, difundido ampliamente por la Unesco en América Latina durante los años noventa del siglo XX, en la alfabetización científica que, en relación con los problemas sociales, debe crear las condiciones para la comprensión multidimensional de la complejidad del presente y así, con información, facilitar el desarrollo de principios éticos que favorezcan el compromiso irrestricto con la justicia social. En la sociedad de la información (el nuevo capitalismo) es necesario “introducir mucha más información científica en el comportamiento ciudadano y mucha más responsabilidad ética en la formación científica” (Tedesco, 2012: 177). Desgraciadamente, sostiene Tedesco, la escuela no solo ha incumplido con las exigencias sociales de justicia social, sino que no cumple ni siquiera con ofrecer de manera relativamente homogénea, esta formación de ciudadanía científica y ética para toda la población. En términos más tedescanos y de casi todo el gremio de expertos en educación, la incapacidad del Estado de ofrecer educación de calidad como “condición necesaria para la construcción de sociedades más justas” (Tedesco, 2012: 140-141). De esta manera, la segunda forma de esconder las ideologías en la justicia social, radica en las políticas de la calidad educativa que moldean subjetividades y crean condiciones para los procesos de socialización de una ciudadanía científica.

Lo anterior me lleva a la tercera interpretación sobre la acción tedescana de desideologizar –también podría nombrarse despolitizar– el problema de la justicia social. Se despolitiza al concebir el conocimiento científico como la construcción objetiva, neutra y fundamentada para las políticas educativas. Retomo el tema de las ciencias de la educación porque, a largo plazo, puede ser uno de los aspectos más discutibles del pensamiento del autor argentino. Para Tedesco, la ciencia de la educación debe dar información relevante para la gestión y el mejoramiento del sistema educativo, como sucede en las áreas de la salud y la manufactura. La justicia social, por ejemplo, se puede despolitizar y convertir en una definición objetiva bajo criterios científicos. Lo mismo sucede con la calidad de la educación que, a pesar de ser polisémica, se puede fijar en indicadores científicos que la hacen mensurable. Este pensamiento, heredero de la fractura epistemológica en el campo de la educación durante la década de los sesenta del siglo XX y afianzada paulatinamente con la conformación del gremio de los expertos en educación en América Latina, corre el riesgo de producir nuevas desigualdades y, sobre todo, hurtar a los responsables de los procesos de enseñanza dentro de la escuela,

su derecho a voz. El científico, el experto, gracias a sus métodos y su objetividad, se convierte en la voz legítima para hablar de educación, para definir lo que es bueno y lo que es malo, excluyendo al docente.

Con la finalidad de ser muy sintético y, por tanto, con riesgo de simplificar tan complejo proceso político y epistemológico, voy a plantear un ejemplo centrado en la calidad educativa y la evaluación docente. La ciencia de la educación ha definido la calidad educativa con criterios científicos muy nítidos –eficiencia, eficacia, pertinencia, relevancia, etcétera– y fundó institutos especializados para su vigilancia –el Llece es un buen representante regional–. Se basa en un conocimiento hiperespecializado que ubica a los expertos en una jerarquía social y salarial superior al resto del sistema educativo, es decir, con base en sus conocimientos produce de hecho desigualdades dentro del sistema. Con estos poderes establecen un baremo, científicamente diseñado, que evalúa el quehacer de los profesores. La proximidad de las prácticas docentes a ese baremo define si el maestro es bueno o malo, independientemente de que ningún indicador de la rúbrica haya sido definido por ellos. La discusión se lleva entonces sobre el nivel de proximidad del desempeño docente con los indicadores, no sobre qué se está entendiendo por buen o mal desempeño docente. Gracias a esto, la distancia existente se achaca a la deficiencia de los docentes, no al modelo científico. En términos coloquiales, los expertos decimos que los profesores son reacios a la innovación y a la cultura de la evaluación, pero nunca decimos que quizá rechacen nuestra forma de ver la educación, en criterios e indicadores que nada tienen que ver con la producción de subjetividades dentro del aula. En otras palabras, nosotros, los expertos, queremos que ellos sean como nosotros, pero ellos nos rechazan porque quieren ser como ellos son. Ránciere (2012) lo llama un problema de desigualdad a partir del logos, de la república platónica extendida a la política pública, pero quizá sea más útil la noción de déficit colonial de Partha Chatterjee (2008), es decir, el principio ideológico que sostiene que las fallas en la implementación de una política occidental se encuentran en la naturaleza deficiente de los pueblos colonizados y no de las políticas en sí. La evaluación y su visión científica de educación, siempre ve los errores en el evaluado, no en el evaluador y mucho menos, en el tipo de conocimiento científico que produce. Es, en cierta medida, la propia ciencia de la educación quien produce el déficit contra el que Tedesco tanto combatió.

Tedesco, desde su lugar de enunciación, su idea de justicia social despolitizada y de conocimiento científico como base para la toma de decisiones políticas, presenta una paradoja: al mismo tiempo que promueve una sociedad más justa –más equitativa que igualitaria– a través de la educación, promueve un sistema educativo –nacional e internacional– basado en un principio de desigualdad –sustentado en un logos y en un tipo de credenciales– en la que los expertos en educación ocupan la punta de la pirámide.

## A modo de cierre

Lo digo directamente: considero a Juan Carlos Tedesco uno de los grandes pensadores sobre temas educativos en América Latina de las últimas décadas. Es un autor que logró conjuntar investigación educativa, política educativa a niveles globales, regionales y nacionales y logró escribir reflexiones y ensayos pedagógicos de gran envergadura. Sus ideas sobre la búsqueda de nuevos sentidos a la educación según las condiciones de la sociedad contemporánea, el papel de la investigación científica como soporte de la toma de decisiones de las políticas educativas, su participación en la fractura epistemológica del pensamiento pedagógico, su mirada identitaria latinoamericana, las discusiones sobre educación y justicia social y, sobre todo, la búsqueda de respuestas a los problemas educativos desde la educación, lo hacen un autor fundamental de nuestro tiempo.

Además, según narran quienes lo conocieron, fue un hombre respetuoso, amable y solidario en todo momento, sobre todo en los tiempos oscuros de la dictadura militar.

Pero también creo que la mejor manera de reconocer a un autor es leyéndolo con la misma exigencia crítica que él tuvo con sus propios textos. Su atenta lectura nos obliga tanto a compartir muchas de sus afirmaciones como a cuestionar otras. Por eso, en este escrito he intentado observar sus inmensos aportes al campo de la educación, y paralelamente revisar algunos aspectos de su pensamiento que deben ser debatidos, en especial cierta inevitabilidad de lo que Tedesco denomina nuevo capitalismo y, sobre todo, esa mirada de los expertos que nos ubica en una posición jerárquica porque somos capaces de producir déficit científicamente comprobado. Este pensamiento, que estoy seguro que en Tedesco fue inintencionado y que en muchos otros expertos no lo es, ha sido fundamental en el desprestigio de los docentes, pues hoy parece que los que tienen el derecho a hablar sobre lo que es buena o mala educación no son los responsables de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino nosotros, los expertos. Esto es muy riesgoso, e incluso amenazante para la democracia, porque limita la definición de lo que es buena o mala educación a quienes tienen los conocimientos técnicos para establecer los indicadores de calidad. Pero hay que recordar, y estoy seguro que Tedesco estaría de acuerdo conmigo, que en la democracia todos, absolutamente todos, independientemente de nuestras credenciales, tenemos el mismo derecho a hablar sobre la educación.

## Referencias bibliográficas

- » Biesta, G. (2016). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. London, Routledge, Taylor & Francis Group.
- » Chatterjee, P. (2008). *La nación en tiempo heterogéneo: y otros estudios subalternos*. Buenos Aires, CLACSO.
- » Cepal-Unesco (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile, Cepal - Unesco.
- » Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México, Unesco - Correo de la Unesco.
- » Díaz Barriga, Á. y García Garduño, J. M. (2014). Desarrollo del curriculum en América Latina. Lo que aprendimos. En *Desarrollo del currículum en América Latina. Experiencia de diez países*, pp. 363-380. Buenos Aires, Miño Ávila y Universidad de Tlaxcala.
- » Faure, E. et al. (1973). *Aprender a ser: la educación del futuro*. Madrid, Alianza - Unesco.
- » Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad: ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- » Gómez, S. (2016). Juan Carlos Tedesco y el primer uso de Antonio Gramsci desde la teoría educativa argentina. En *Propuesta Educativa*, núm. 46, pp. 93-100.
- » Gutiérrez Serrano, N. (2012). *Formación, política e investigación. Espacios de conocimiento en educación en México y el cono sur*. México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM - Díaz de Santos.
- » Mansilla, F. C. F. (2003). Intelectuales y política en América Latina. Breve aproximación a una ambivalencia fundamental. En *Revista de Estudios Políticos (Nueva Época)*, núm. 121.
- » Meyer, J. y Ramírez, F. O. (2014). *La educación en la sociedad mundial: teoría institucional y agenda de investigación de los sistemas educativos contemporáneos*. Barcelona, Octaedro.
- » Nassif, R. (1984). Tendencias pedagógicas en América Latina 1960-1980. En Nassif, R., Rama, G. y Tedesco, J. C., *El sistema educativo en América Latina*, pp. 53-104. Buenos Aires, Kapeluz - Unesco.
- » Orealc (1992). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe 1980-1992*. Santiago de Chile, Unesco.
- » Palamidessi, M., Suasnabar, C. y Gorostiaga, J. (2012). *Investigación educativa y política en América Latina*. Buenos Aires, Noveduc.
- » Pérez Rocha, M. (1983). *Educación y desarrollo: la ideología del Estado Mexicano*. Ciudad de México, Línea.
- » Plá, S. (2014). *Ciudadanía y competitividad en la enseñanza de la historia. Los casos de México, Argentina y Uruguay*. Ciudad de México, Universidad Iberoamericana.
- » \_\_\_\_\_. (2018). *Calidad educativa. Historia de una política para la desigualdad*. Ciudad de México, IISUE-UNAM.

- » Rancière, J. (2012). *El odio a la democracia*. Buenos Aires, Amorrortu.
- » Sassen, S. (2010). *Territorio, autoridad y derechos: de los ensamblajes medievales a los ensamblajes globales*. Buenos Aires, Katz.
- » Schriewer, J. (2002). Educación comparada: un gran programa ante nuevos desafíos. En *Formación del discurso en la educación comparada*. Barcelona, Pomares.
- » Suasnábar, C. (2016). Internacionalización y regionalización del pensamiento socio-educativo: redes intelectuales, circulación de ideas y producción-renovación teórica durante la última dictadura militar argentina (1976-1983). En Chavoya Peña, M. y Gutiérrez Serrano, N., *Producción de conocimiento y procesos de internacionalización en México y otros países de América*, pp. 35-72. Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
- » Tedesco, J. C. (1970). *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1900)*. Buenos Aires, Pannedille.
- » \_\_\_\_\_. (1995). *El nuevo pacto educativo: Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid, Anaya.
- » \_\_\_\_\_. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica.
- » \_\_\_\_\_. (2009). Los temas de la agenda sobre gobierno y dirección de los sistemas educativos en América Latina. En Marchesi, Á., Tedesco, J. C. y Coll, C., *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*, pp. 77- 86. Madrid, OEI.
- » \_\_\_\_\_. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- » \_\_\_\_\_. (2014) *Educación y desigualdad en América Latina y el Caribe: aportes para la agenda post-2015*. Santiago, Orealc.
- » Unesco (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París, Unesco.

## Breve currículum de los/as autores/as

### **Sebastián Plá**

Doctor en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México. Investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: sebastianpla@gmail.com